

中学校における文法教育の構造と課題

On a Structure and Some Problems of Japanese Grammar Instruction for Junior High School Students

キーワード：体系文法、機能文法、文法論

田中 洋一

1 はじめに

研究に先立って、関東地区公立中学校3学年生徒219名へのアンケート調査を行った(59ページに掲載)。それによると、文法の学習は「暗記する学習」ととらえられ、「たいへんである」「やる気にならない」という感想を多くの生徒がもっていることが分かる。文法の学習について「あまり好きでない」「きらい」という生徒を合わせると、全体の7割にも達している。現在の文法教育の一番の問題は、このように文法の授業が生徒たちの興味や関心の対象にならないという深刻な現実があることである。文法教育への拒否反応は国語科の授業そのものへの拒否にもつながりかねない大問題である。

文法を学習する生徒は日本語を母語としている。中学生にもなれば、日常生活で使用する言語としての日本語の知識にはある程度精通し、その使用にも熟練してきている。したがって、言葉の使い方について文法的な理解がなくても、おおむね適切な使い方はしている。つまり文法学習を経なくても日常生活に特に困ることはない。それでは言語生活に不自由していない生徒たちに、あえて学ばせる文法教育とは何なのか。特に、社会生活を送るための基礎基本を学ぶ義務教育段階で必要な文法教育とは何なのかを明らかにする必要がある。

中学校における文法教育の立場は微妙である。まず、教育の基準となる学習指導要領に示されている事項と教科書記述の実態、そして教室での授業実態が少しずつ違う。これらの違いは、日本の文法教

育観の変遷と無関係ではない。文語文の作成及び理解と方言矯正が中心であった戦前の言語教育は、昭和22年「中等文法口語」(文部省)の発表を機会に口語文法中心の教育へと転換していく。「中等文法口語」の中心となっている橋本進吉の文法論は文節単位の文法解釈をその論の中心に据えている。これによって、いわゆる学校文法教育が始められ、それはおおむね、今日まで引き継がれている。しかし、この学校文法には当初から批判が多かった。文節単位の橋本文法は、言語の形式による分類・整理には優れた面があるものの、意味的な内容の整理については不十分な部分が多かったからである。その後、多くの学者や実践者から、それぞれの文法教育論が示されたが、学校文法にとって代わるだけの評価の定着したものはなかった。すなわち、学校文法は不十分であるという評価を受けながらも、今日なお学校の文法教育の中心に据えられているのである。

学習指導要領では、品詞論や文節論を体系的に扱うという定めはない。しかし教科書には品詞分類表や活用表が掲載され、品詞の識別や活用の暗記中心の授業が繰り返されている。これらには上級学校の入試問題への対応や、高等学校における文語文法学習のための基礎力養成という高校教師からの強い要望の存在等、多様な背景はあるものの、中学校の教師の意識の問題でもある。このような現状を踏まえ、中学校の文法教育の構造とそこから派生する課題について明らかにしていく必要があると考え、上記研究主題を設定した。

2 中学校における文法教育の課題

中学校における文法教育は、指導時間数や方法については戦後60年間に変化があったものの、基本的な構造には大きな変化はなかった。しかし、その結果、文法の時間は生徒から歓迎されず、成果についても他の言語活動に波及するような著しいものは認められていない。そこで国語教育における文法事項の課題を明らかにするため、「文法教育の目標と内容」、「学校文法の基盤となっている文法論」の二つの視点から考えたい。

(1) 文法教育の目標と内容

文法指導についての学習指導要領の位置付けは必ずしも明確でない。文法に限らず教育理論を明確にするためには、その「目標」と「内容」を明らかにする必要がある。

平成10年版中学校学習指導要領国語（以下平成10年版学習指導要領）では、第1学年、第2・3学年の「言語事項」における指導事項の数は少なく、内容も抽象的である。また、国語科の教科目標には、たとえば「言葉のきまりを身に付ける」等の文法学習に関する直接的な表現はない。言語事項の位置づけは、「指導計画の作成と内容の取扱い2-(1)」に次のようにある。

「『A話すこと・聞くこと』『B書くこと』及び『C読むこと』に役立てるための基礎的事項として位置づけてある。一中略一単に知識として学習されるだけでなく、実際の言語活動の中で活用され生きて働く力として身に付くことが求められている」

このように、言語事項は各領域の指導を通して身に付けさせることが基本となっているが、国語の特質を理解させるためにある程度まとまった知識を得させる指導も求めている。その場合、日常の言語活動を振り返り言葉のきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視するとしているのであるが、同時に、「必要以上に細部にわたったり形式的になっ

たりしないようにすること」という条件を付けている。

このことから分かるとおり、平成10年版学習指導要領の言語事項の方針は、他の領域の活動と密接につながって学習し、その機能を学ぶ機能的学習に重点をおいている。一方、体系を教える指導については、「ある程度」とし、「必要以上に細部にわたったり形式的になったりしないようにすること」と限定的である。

戦後、論争のあった学校の文法指導は機能文法によるか体系文法によるかという問題については、二者択一の論議は意味のないものであり、どちらも大事であるという結論に達しているといえよう。文法の指導は機能的な面に視点を当てて、生徒自身の発見や考察活動を大事にしながら行うということについては、ほとんど異論のないところである。しかしながら、体系化については、何をどの程度行うのかということが明らかになっていない。

そもそも機能的に得た知識を体系化することは簡単ではない。昭和30年前後、機能文法と体系文法についての論議が盛んだったところ、遠藤嘉基^(註1)が次のように述べている。

「文法は知的な抽象である。数学ほどではないにしても、そうとう高度の論理性を要求される抽象であることは認めねばなるまい。したがって、具体から進むべきものであって、抽象をもって具体に適用することの誤りであることはいうまでもない。一中略一しかしながら初歩的教育の段階においては、抽象作用に習熟させる手段の一つとして、抽象から具体への道を辿ることも必要なのである。たとえば、数学のばあい、具体的な事がらから公式を抽象することを求めても、生徒にとっては不可能なことではなからうか。 $(a+b)(a-b)=?$ を、初めて代数を学ぼうとするものに、具体から抽象せよといったところで、それは不可能なことであろう。文法は、いわば数学の公式に当たるものなのである。だから公式は公式として与えることも必要なのではないか。」

遠藤は機能文法の指導は正しいとしながらも、機

能文法のみでの学習では十分でないとし、取り立てた体系的指導の必要性を説いている。

平成10年版学習指導要領も基本的にはこのような考えに立っているが、それにしては体系的指導についての表現があいまいになっている。

文法教育における体系指導と機能指導の在り方については、平成10年版中学校学習指導要領解説—国語編—(文部科学省)の中で、次のように説明されている。

〔言語事項〕の(1)は、「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」に役立てるための基礎的な事項として位置づけてある。音声、語句、語彙、話や文章、文、単語及び言語生活にかかわる事項が、単に知識として学習されるだけでなく、実際の言語活動の中で活用され、生きて働く力として身に付くことが求められている。

このように、文法事項の機能的獲得の意味を解説する一方で、

「国語の特質を理解させるために」というねらいの下で〔言語事項〕の(1)に示す事項について「ある程度まとまった知識を得させる」指導もできるよう配慮してある。これは、言葉の性質の類似性や系統性などについて、生徒の興味・関心や学習の必要に応じ、ある程度体系付けてまとまった知識を得させるような指導もできる、ということを示したものである。

として体系指導の必要性を示している。しかしながら、全体の論旨は、生徒が自らの日常の言語活動を振り返り、そこに言葉のきまりを見出して国語の特質に気付くことを重視しており、生活的、体験的な獲得を目指すしている。

特に平成10年版学習指導要領にある「必要以上に細部にわたったり形式的になったりしないよう留意すること」の文言については、

例えば、用言や助動詞の活用を機械的に暗

記させたり、助詞の種類を必要以上に細分したりすることで、生徒に学習への興味を失わせることのないよう留意して指導すること

と解説し、体系指導の行き過ぎを戒めている。

しかしながら実際に中学校の教師が文法の授業で最も力を入れて指導していることは、1位が用言の活用であり、2位が品詞の性質、3位が助動詞の意味なのである。助詞の意味も約4割の教師が熱心に教えている(59ページの資料参照)。また、中学校教師への聞き取りでは、機能的に生徒に法則を発見させる学習だけでは、文法的な知識は身に付かないという認識を彼らは一様にもっていることが分かる。そして文法学習としては、用言や助動詞の活用を理解させたり、助詞の働きの違いを理解させたりすることが大切で、それが、他の領域の力を向上させることにもつながる大事な要素だと認識しているのである。したがって、彼らの多くは承知していながら学習指導要領で言うところの「必要以上に細部にわたったり形式的になったり」する指導を実際に行っていることになる。

平成10年版学習指導要領は、全教科、領域において「生きる力の育成」「生涯学びつづけるための基礎・基本の育成」ということを重視し、考える力の育成に主眼をおいている。その方針の反映したものが、前述の解説編の記述である。すなわち、文法事項をたくさん知っていることよりも、言語の働きについて興味・関心をもつことの方が大切であるという考え方である。しかし、母語を使う人間にとって母語の文法事項は、これがなければ日常生活に困るというような必要感を伴う事項ではない。したがって、生徒が自発的に追究するような事項でもない。また、言語に関心があっても、自力で動詞の活用などを整理できる生徒はほとんどいない。そうすると、機能的な学習に加えて「体系的な学習を必要だけ行う」「しかしやりすぎない」という学習指導要領のあいまいさがここで問題となってくる。用言の活用形に準ずることが多い助動詞の活用はともかく、用言自体の活用は暗記させなくてもよい事項なのだろうか。言い方を変えれば、用言の活用を覚えさせることは「必要以上に細部に」わたる指導なのだろうか。このことは中学校の国語教師

の多くがもっている疑問である。

平成10年版学習指導要領における国語の授業時間数は年間、1年生が140時間、2・3年生は105時間となっている。平成20年版学習指導要領では2年生が140時間に増えているものの、時間数の不足は国語科教師共通の悩みである。生徒に言語の働きに着目させ、機能的な要素を見つけさせ、それを体系に整理させるには時間が少なすぎるとも中学校の教師の多くは考えている。

以上述べたように、学習指導要領の言語事項の取り扱いには、体系的文法の指導にも留意をするように求めているが、物理的にも概念的にも体系文法軽視となっている。それなら体系を指導しないという考え方もあろう。少ない時間で中途半端な体系化を望み、その結果、文法ぎらいの生徒を育てるなら、もう一度体系化の功罪を吟味する必要がある。

体系的口語文法の学習の必要性を問うとき、必ず挙げられるのが、第二、第三外国語の習得の際の有効性と、文語文法への円滑な移行である。しかし、このことの真偽は十分に吟味する必要がある。

まず第二、第三外国語の習得についてである。日本の学校教育で、第二外国語の代表的なものは英語である。しかし英語を身に付けるために日本語の学校文法が有益であるかどうかはまだ明らかにされていない。それどころか、英語の目的語や補語の存在は、現在の学校文法では理解できないので、むしろ日本語文法学習が英語学習の混乱の要因になる場合もあるのではないかと考えられる。たとえば「彼は急いで弁当を買った」という文で、「急いで」も「弁当を」も日本の学校文法では一律に「買った」を修飾する連用修飾語という定義になるが、これは英語という目的語の概念とは異なるからである。また、英語と日本語で名称の同じ品詞である形容詞などはそれぞれの性質の違いが大きいので、逆に英語学習の際に混乱を招いていることもある。

次に高等学校における文語文法学習の導入の役割についてであるが、こちらはそれなりに有効な面はあるとはいえる。学校文法の口語文法は、文語文法の整理の仕方を踏襲して作られているからである。中学校における口語文法の習得がなければ、現在

の高等学校の古典教育は一層困難な状態に陥ると思われる。しかし、それは高等学校の古典教育が文法知識を基にした訓読中心で行われるという現在の状況を前提とした上でのことである。高校生の古典嫌いは多く、古典学習が日本の文化伝統に親しみ、感動や喜びを味わえるようなものに改善されていく必要性はかなり以前から指摘されている。高等学校の古典学習の改善が進行するなら、それに伴い中学校の口語文法の必要度も減少するであろう。

3 文法問題と高校入試

中学校の教師が文法教育において体系指導から離れられない理由の一つに高校入試への対応がある。入学試験問題に出題されるから体系を教えずにはいけないと考えている教師は多い。

文法に限らず、高校入試の在り方は中学校教育を変容させる可能性が高い。教師は、入試のための授業を実践しているわけでないが、高等学校(特に公立学校)の入試で出題される内容は意識せざるを得ない。中学校における文法指導で、機能的な学習によって生徒の言語能力が高まったとしても、それを正当に評価する入学選抜が実現しなければ中学校の授業への苦情が殺到することになる。特に文節、修飾、品詞、活用など、文法には独特の用語があり、これらが直接、出題の対象となるなら、中学校の文法教育は、知識注入型の授業に陥る心配があるのは事実である。このことについても正しく現状を把握する必要がある。

松崎史周^(註2)は平成14年から16年の全国の公立高等学校の入試問題を調査し、次の表のように整理している。

	言葉 の 単位	文節 関係	品詞	活用	助 動 詞	助詞	そ の 他	合計
14年度	1	11	12	6	10	8	2	50
15年度	0	10	8	7	7	6	1	39
16年度	0	8	9	3	11	6	1	38
合 計	1	29	29	16	28	20	4	127

これによると、文法問題の出題数は決して多くない。特に用言の活用出題は少なく、平成16年度は3件のみであった。文節相互の関係、品詞、助動詞の問題がそれぞれ全体の20%～30%を占めている。そのなかで助動詞の識別問題が増えている。助詞、助動詞の問題はほとんどが識別問題であった。

これらの問題の多くは文法的な知識というよりも、他の言葉に置き換えたり、句読点を打ったりすることで正解を得ることのできる問題である。結局、量的には入試問題が中学校教育に悪影響を及ぼすほどとは言えず、質的にも入試問題改善の試みが大方為されているようにみえる。しかしながら、少数でも、活用や紛らわしい部分の品詞識別が出題されている限り、中学校の教師は授業の中で体系的な文法指導やマニュアル的な指導をせざるを得ない状況にあるといえる。

以上のことから、中学校の文法学習では、まず体系の指導をどの程度まで行うべきかを明らかにしていく必要があると考える。

4 学校文法の基盤となる文法論

現在、学校で指導されている文法は橋本進吉の文法論をもとにして構築されている。学習指導要領は学校で教えるべき文法の全体像を示していないが、文節を中心とする文法論に基づいて構成されていることは確かである。特に国語の専門家でなければ、学校で習う文法が日本語の唯一の文法であると理解している人も多いことであろう。

この学校文法は、文節単位の文法である。文節は外形的に前後に「音の切れ目」があり、「意味的にまとまりがある」という性質をもつ最小の区切れである。これはあくまで表面的現象である。したがって文節単位の文法理論は形にこだわった理論であるといえる。そのことは逆に言えば意味を軽視した理論であるということでもある。それゆえ、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という国語科のその他の教育活動とは乖離しやすいという性質をもっている。

学校文法による文法学習は、文を文節に分解し、文節同士の関係や単語の組み立てを明らかにし、さ

らにその単語の種類を識別することが中心となっている。このことは、文章あるいは文について言語学的な理解を深めていくことになり、そのこと自体は有意義ではあるものの、文章中における各語の意味的な関連は基本的に扱われていない。したがって、学校文法の理解に基づく学習活動が、文章の理解を深めるということになっているかどうかは疑問である。ここで、現在の学校文法による指導が、生じさせている課題を以下に述べる。

(1) 文節だけで意味の成文をとらえることの課題

学校文法では、文の成分を構成している文節に着目させて指導するが、文の中での働きを中心にとらえるので、そこには意味内容はほとんど反映されない。「赤い花が咲いている」の「赤い花」は意味的には一つのまとまりであるが、しかし文節で区切ると「赤い」と「花が」となる。「山が好きで、海はきらい。」の場合、「山が」も「海は」も文節である。挙げた例はどちらも二つの文節ということになるが、前者は二文節が密接につながっているのに対し、後者はまったく別な文節であり、両者の関係は異なる。どちらも二文節であるという考え方には、文節の意味上の働きは考慮されていない。このような不明瞭な点を補う意味で連文節という概念を使うが、連文節内での文節相互の関係の説明は十分されているとはいえない。補助の関係についてはもっと難しい。たとえば「遅れている」は「遅れて」と「いる」の二文節になるが、この場合の「いる」は、「遅れる」ということがらが状態として続いているという意味を付け加えているので、ほとんど付属語のような働きをしている。「図書館にいる」というような、単独で述語に使われている「いる」と活用が同じなので自立語に類別されているが、この分類には補助の働きや意味は考慮されていない。中学生が単語識別を理解するのに最も苦勞する部分である。また、「遅れている」は、一文節の「遅れてる」と同じ意味であり、使い方もほぼ同じであるというような点もほとんど考慮されない。「～ている」という用法やその表す意味を理解することは、文章の意味をとらえるために重要である。たとえば「読んでいる」という表現は、文中での使われ方によって、「読んだことがある」の

意味にも「読みつつある」の意味にもなることなどが理解できないと、文章の内容が正しくとらえられない。これらのことから、文の構造を考える際には、意味的な内容を加味する必要があると考える。

また、主語、述語、連用修飾語の文節は、単独で文の成分になり、強調などの微妙な意味の違いはあっても、文の中の位置の変化によって文意が変わることはない。ところが補助、並列、連体修飾語の文節は、文の中での位置が固定化されており、場所を変えると文の意味が変わってくる。現在の学校文法ではこのように異なる性質をもつものでも、すべて「文の成分」の名称で統一しているが、言葉の意味や働きに着目すると文の成分のなかにもいろいろな要素があることが分かる。

たとえば、小池清治^(註3)は、単独で文の成分になる主語、述語、連用修飾語の文節と、補助、並列、連体修飾を表す文節を区別すべきであるとしている。すなわち、後者を「文の成分を構成する要素」と名付け、前者の文の成分と区別すべきであるとしている。このような考え方を取り入れるのも一つの方法である。

(2) 文の分析についての課題

学校文法では、文を分析する際、文節相互の関係で判断する。その際、言葉の形で判断することになる。たとえば、主語と述語の関係なども形でとらえている。主語の説明をするとき、特に小学校などでは、動作の主体を表すものが主語であると教えるが、学校文法では「～が」の形なら主語になると定義する。したがって、必ずしも動作の主体と主語が一致するとは限らない。読む力を育てるためには、動作の主体の「主語」をとらえることの方が意味があると思われる。

連用修飾の関係も多様な内容が含まれている。「車に乗る」「急いで乗る」「必ず乗る」の「車に」「急いで」「必ず」は、文の成分としてはいずれも連用修飾語である。しかし文中における文節の意味をとらえれば、それぞれが同じ働きではない。この点を指導して生徒に理解させておかないと、文章読解力がある生徒ほど混乱することになる。

また目に見える形を重視するという方針のため、形

で判断できるものしか授業で指導しないという傾向が強い。日本語の場合、文の意味を決めるのはほとんどが文末の助動詞なので、助動詞があればそれによって文意をとらえさせることができる。ところが、助動詞が付いていない形はあえて授業で取り上げることも少ないので、これらの意味を真剣に考えさせることはあまりないといえる。たとえば「本を読んだ」は、文末に助動詞の「た」が存在することで、完了か過去を表すということを理解させることができるが、「本を読む」については授業中に文法事項としてあらためて取り上げることはほとんどない。母語話者には分かり切った表現であるとして指導しないことが多いのである。しかし、「本を読む」という表現は前後の状況に応じて、未来、現在進行、習慣などを表すというように多様な意味をもつ表現なのである。こういう表現の意味を正しくとらえる活動を、少なくとも文法の授業のなかではしていないのが現状であろう。

(3) 文法事項の整理についての課題

中学生には単語に分類する作業は難しい。たとえば「本を読んでいる」の文を単語に分けることは、10品詞(あるいは11品詞)の存在と性質を理解して初めてできる。しかし、品詞について学ぶためには文の構造や成分について学ぶ必要があるので、これらは同時に行われる。

したがって一年生の授業では、生徒がよく理解していないことを前提にしながら、単語分解などを説明することになる。これは学習の順序の問題でもあるが、同時に現在の学校文法で定義付けしている品詞分類の難しさの問題でもある。

品詞分類上の問題の多くは付属語にある。付属語は、その語が独立性をもって使われているものについては理解しやすい。たとえば「山と海に行く」という場合の「と」「に」は意味もとらえやすく、品詞の分類、識別も容易である。しかし「遊んで」の「で」は理解することが難しい。「遊んで」は2単語で、「遊ぶ」は1単語であるということから教えなければならないが、これらは生徒が活用型学習のなかで発見できるものではない。単語の意味も、文章の中での働きもほとんど考慮されていない、単なる文法上の単語の定義によ

る整理だからである。このような品詞分類ができるのは、暗記した体系文法の知識によるものであり、機能的、発展的に学習して分かることではないのである。

また日本語の品詞を10ないし11に分類することそのものにも是非がある。この品詞分類自体が形だけに着目したのだからである。形に着目した分類であるからこそ分かりやすいという面もあるが、意味を考慮に入れていないために生じる課題は多い。

たとえば、活用のない連用修飾語という定義で分類される副詞は、性質や意味が多岐にわたり、品詞全体の種類の特性が分かりにくい。体言を修飾したり、副詞自身を修飾するなどのことは例外的な扱いとして処理してしまっている。また数詞などは名詞の一部と定義付けられているが性質は副詞に近い。またサ行変格活用の動詞の語幹と名詞の分類の問題なども明確にする必要がある。分類を正確にするために、定義を細かくすることは好ましいことではないが、性質の異なるものを無理に一つの種類に属させておくことの問題は大きい。

また、教師が最も力を入れて指導している用言の活用についても、説明のつきにくいことがある。たとえば、動詞の上二段活用と下二段活用の場合である。「起きる」は、語幹が「お」で活用語尾が「き、き、きる、きる、きれ、きろ、きよ」である。通常の活用形の指導では、活用で変化しない部分が語幹、変化する部分が活用語尾と指導するが、語幹は「おき」ではない。また、「みる」は語幹がなく、活用語尾が「み、み、みる、みる、みれ、みろ、みよ」であるとされている。これらは、もともと文語文のために作られた活用表を口語にも当てはめた結果である。文語なら起きるは「起く」であって上二段活用であり、語幹は「お」である。口語「起きる」の語幹が「お」であるというのは定義上の問題であるが、中学生にはもちろんのこと、大人にとっても簡単に納得のいくことではない。考えても分からないことが多いと、結局、文法は棒暗記するしかないという意識を育ててしまうことになる。この活用のことは送りがなの付け方にも影響している。動詞の送りがなは活用語尾を送ることが原則であるが、「見る」のような動詞は語幹がないことになっているの

に、活用語尾の一部であるはずの「み」は漢字で書き、送りがなは「る」や「ろ」など送ることになっている。これも説明が難しいことである。

以上、述べてきたことは現行学校文法の構造とそこから派生する課題である。しかし、課題のまったくない文法論は今のところ他にも見当たらない。また、国民全員を対象に一定水準の知識・能力を育成するという義務教育の趣旨にあった国語の授業を展開するためには、ある程度簡便性も必要になってくる。これらの条件を満たす文法論は今のところ存在しない。そういう意味では現在の学校文法は一応の及第点が付けられるものなのである。しかし、指導者がその論のもつ長所と短所を理解し、一つの論で説明できない部分について、別な資料や教材、指導法などを用意しておくことは重要なことであると考える。

註

- 註1 遠藤嘉基 1956 「文法教育の諸問題」『実践国語』第17巻 第185号 穂波出版
- 註2 松崎史周 2005 「公立高校入試における文法問題の現状」『日本の文法教育Ⅲ』科研費基盤研究(C) (1) 課題番号1510444
- 註3 小池清治 1987 「文の成分と成文素=連体修飾語は何を修飾するのか=」『国文学 言語と文芸』第102号 桜楓社

参考文献

- 市川孝 1978 「国語教育のための文章論概説」教育出版
- 北原保雄 1983 「何のための文法か」『月刊国語教育』6月号 東京法令
- 相原林司 1984 「文章表現の基礎的研究」明治図書
- 井上尚美・大熊徹 1985 「授業に役立つ文章論・文体論」教育出版
- 長野賢 1986 「文章論総説文法論的考察」朝倉書店
- 佐伯梅友・鈴木康之 1986 「文学のための日本語文法」三省堂

- 安達隆一 1987 「構文論的文章論」 和泉書院
- 岩田道雄 1989 「中学校の文法指導をこうしよう—
言語能力を高めるための新しい指導体系を—」
『国語の授業』 一光社
- 鈴木康之 1997 「活用論をどう見直すか」『日本語
学』16-4 明治書院
- 矢澤真人 1997 「構文論をどう見直すか」『日本語
学』16-4 明治書院
- 山室和也 1998 「文末の表現機能を重視した文
法教育の可能性」『国語教育研究』No. 316
日本国語教育学会
- 景山智一 1998 「中学校における『学校文法』の
問題点」 札幌国語研究3
- 林四郎 1998 「文章論の基礎問題」 三省堂
- 森山卓郎 2002 「表現を味わうための日本語文
法」 岩波書店
- 森山卓郎 2004 「コミュニケーションの日本語」
岩波書店
- 阿部朋世 2005 「小・中学校における文法事
項の取り扱いと学習の構成」『国語教育研究』
No. 398 日本国語教育学会
- 阿部朋世 2006 「文法指導の問題点」 鶴見大
学紀要

資料「文法教育に関する質問紙調査」 (生徒対象)

調査対象 関東地区公立中学校6校の3年生
有効回答数 219名
実施日 平成18年11月実施
調査方法 質問紙調査

1、あなたは文法の授業が好きですが。(選択)

ア 好き	-----	2人 (0.9 %)
イ わりと好き	-----	12人 (5.5 %)
ウ 好きでも嫌いでもない	-----	42人 (19.1 %)
エ あまり好きでない	-----	77人 (35.2 %)
オ きらい	-----	77人 (35.2 %)
無答	-----	9人 (4.1 %)

2、1でア、イと答えた人だけ、その理由を教えてください。(自由記述)

・今まで知らなかったことが分かるから	-----	3人 (21.4 %)
・暗記するのが好きだから	-----	2人 (14.3 %)
・その他	-----	5人 (35.7 %)

3、1でエ、オと答えた人だけ、その理由を教えてください。(自由記述、複数回答あり)

暗記することが多くてたいへんである	-----	104人 (67.5 %)
役に立たないようなことが多くやる気にならない	-----	64人 (41.6 %)
つまらない	-----	52人 (33.8 %)
内容が難しくてよく分からない	-----	22人 (14.3 %)

4、3年間の文法の授業で最も印象に残っていることは何ですか。(自由記述、複数回答あり)

動詞の活用を覚えたこと	-----	78人 (35.6 %)
品詞の識別をしたこと	-----	52人 (23.7 %)
形容詞の活用を覚えたこと	-----	26人 (11.9 %)
文の成分を考えたこと	-----	25人 (11.4 %)
助詞の意味(種類)を考えたこと	-----	12人 (5.5 %)
係受けを考えたこと	-----	8人 (3.7 %)
形容動詞の活用を覚えたこと	-----	7人 (3.2 %)
文のつながりを考えたこと	-----	3人 (1.4 %)

- | | | |
|-----|-------|---------------|
| その他 | ----- | 26 人 (11.9 %) |
|-----|-------|---------------|
- 5、文法の時間で最も難しかったことは何ですか。(自由記述、複数回答あり)
- | | | |
|---------|-------|---------------|
| 品詞の識別 | ----- | 77 人 (35.6 %) |
| 活用の暗記 | ----- | 64 人 (29.2 %) |
| 助動詞の意味 | ----- | 30 人 (13.7 %) |
| 動詞の種類 | ----- | 18 人 (8.2 %) |
| 文の成分の分類 | ----- | 16 人 (7.3 %) |
| 名詞の種類 | ----- | 7 人 (3.2 %) |
| その他 | ----- | 28 人 (12.8 %) |
- 6、文法で学んだ知識が生きたと思う場面がありましたか。(選択式)
- | | | |
|--------|-------|----------------|
| ア ある | ----- | 32 人 (14.6 %) |
| イ 少しある | ----- | 34 人 (15.5 %) |
| ウ ない | ----- | 147 人 (67.1 %) |
| エ 無答 | ----- | 6 人 (2.7 %) |
- 7、6でア、イと答えた人だけ、その場면을教えてください。(自由記述、複数回答あり)
- | | | |
|----------------------------|-------|---------------|
| 作文するとき (接続詞の使い方、副詞の使い方等 | ---- | 35 人 (53.0 %) |
| 自分の日常の言葉遣いの間違いに気付いたとき | ----- | 24 人 (36.4 %) |
| (敬語、呼応の副詞、ら抜き言葉等) | | |
| 読む学習で理解が深まったとき (助詞や助動詞の意味) | - | 17 人 (25.8 %) |
| その他 | | 6 人 (0.9 %) |

資料2 「文法教育に関する質問紙調査」 (教師対象)

調査対象 関東地区公立中学校国語科教師 (経験 10 年以上)
有効回答数 46 名
実施日 平成 18 年 11 月～12 月
調査方法 質問紙による

- 1、あなたは文法の指導が得意ですが。(選択)
- | | | |
|------------|-------|---------------|
| 得意である | ----- | 4 人 (8.7 %) |
| わりと得意である | ----- | 8 人 (17.4 %) |
| 得意でも苦手でもない | ----- | 10 人 (21.7 %) |
| 少し苦手である | ----- | 16 人 (34.8 %) |
| 苦手である | ----- | 8 人 (17.4 %) |
- 2、文法の指導を受けている子どもの意欲は他の領域の指導と比べてどうですか。(選択)
- | | | |
|------------|-------|-------------|
| 意欲的である | ----- | 0 人 (0 %) |
| わりと意欲的である。 | ----- | 4 人 (8.7 %) |

同じである。	-----	12 人 (26.1 %)
あまり意欲的でない。	-----	20 人 (43.5 %)
意欲的でない。	-----	10 人 (21.7 %)

3、文法の学習が生徒に喜ばれない原因は何ですか。(自由記述 複数回答あり)

暗記することが多いから	-----	42 人 (91.3 %)
内容が多いから	-----	32 人 (69.6 %)
論理的に考えないといけないことだから	-----	22 人 (47.8 %)
生徒が必要観をもてない内容だから	-----	20 人 (43.5 %)
文法用語が難しいから	-----	14 人 (32.6 %)
その他	-----	24 人 (52.2 %)

4、文法指導で最も力をいれていることは何ですか。(自由記述 複数回答あり)

用言の活用	-----	38 人 (82.6 %)
品詞の性質	-----	30 人 (65.2 %)
助動詞の意味	-----	26 人 (56.5 %)
品詞の識別	-----	23 人 (50.0 %)
文の成分の働き	-----	21 人 (45.7 %)
助詞の意味	-----	18 人 (39.1 %)
その他	-----	36 人 (78.3 %)

5、文法指導の改善を図るためにはどのような必要がありますか。(自由記述 複数回答あり)

考えさせる指導等、指導法の改善	-----	28 人 (60.1 %)
指導内容、範囲の明確化	-----	22 人 (47.8 %)
書く、読むなどのために役立つ文法指導の構築	-----	14 人 (30.4 %)
読むことの単元と関連させた文法指導	-----	12 人 (26.1 %)
時間数の確保による取り立て指導の充実	-----	10 人 (21.7 %)
問題練習の充実	-----	8 人 (17.4 %)
その他	-----	14 人 (30.4 %)